

Voß, Hans-Georg W.

Parentale Kognitionen

Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 2, S. 138-159



Quellenangabe/ Reference:

Voß, Hans-Georg W.: Parentale Kognitionen - In: Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 2, S. 138-159 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-81487 - DOI: 10.25656/01:8148

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81487>

<https://doi.org/10.25656/01:8148>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
22. Jahrgang / 1994 / Heft 2

Thema:

Die Rolle des Menschenbildes in Erziehung und Sozialisation

Verantwortlicher Herausgeber:
Rolf Oerter

Rolf Oerter: Zur Einführung in den Thementeil	98
Rolf Oerter: Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz	104
Michael Dreher: Entwicklungskonzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen	122
H.-G. Voss: Parentale Kognitionen	138
Irving E. Sigel: Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern	160

Allgemeiner Teil

Astrid Lentz, Franz-Olaf Radtke: Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule	182
---	-----

Berichte und Mitteilungen	192
---------------------------	-----

Hans-Georg W. Voß
Parentale Kognitionen
Parental cognitions

Der Artikel beschreibt zunächst verschiedene Konzeptionen von elterlichen Kognitionen und versucht diese zu systematisieren. Dabei wird insbesondere versucht zu klären, welche Faktoren sich auf Form und Inhalt elterlicher Überzeugungsmuster auswirken und wie sich elterliche Sichtweisen im Handeln von Eltern und Kindern manifestieren. Abschließend wird versucht, die Überlegungen sowie die empirischen Befunde in ein Modell elterlichen Handelns zu integrieren. Aus diesem Modell werden Forderungen für die weitere Forschung abgeleitet.

First the article describes different conceptions of parental cognitions and tries to systematize them. Moreover it tries to elucidate which factors takes effect on form and content of parental belief systems and how these parental beliefs are manifested in actions of parents and children. These considerations and the empirical results are integrated in a model of parental cognitions. From this model claims for further research were derived.

1. Zur Einführung

Hans kommt mit dem Zwischenzeugnis der 4. Grundschulklasse nach Hause. Seine Noten sind recht unterschiedlich ausgefallen: gut im Rechnen, „nur“ ausreichend im Lesen und Schreiben. Die Eltern von Hans – die Mutter stammt aus einer deutschen Beamtenfamilie, der Vater ist der älteste Sohn italienischer Einwanderer und in Deutschland geboren – sind schon neugierig auf das Zeugnis und sparen nicht mit wohlgemeinten Bemerkungen und Ratschlägen. „Na ja, im Rechnen hast Du keine Probleme, das liegt Dir. Aber in Deutsch hast Du Dich bestimmt nicht genügend angestrengt in letzter Zeit. Da kannst Du Dir ein Beispiel nehmen an Deiner Schwester“ [sie ist bereits in der 7. Klasse des Gymnasiums]: „Ohne Fleiß keinen Preis“. „Worauf es doch ankommt, ist die Arbeitshaltung. Da muß ich aber auch sagen, daß ihr recht wenig gelernt habt in den ersten beiden Schuljahren: viel gespielt und wenig gearbeitet! Du kennst doch das Sprichwort „Was Hänschen nicht lernt....“. Vielleicht sollten wir beide jetzt mal öfter Diktat üben“. Soweit der Kommentar des Vaters. Die Mutter erscheint etwas versöhnlicher gestimmt und möchte trösten: „Ich glaube bestimmt, daß Du viel mehr kannst, als Du jetzt gezeigt hast. Wir als Deine Eltern sind da machtlos - Du mußt schon selbst dahinterkommen, daß der „Ernst des Lebens“ begonnen hat.“

Unser (fiktives) Beispiel mag ein wenig zu sehr dem Klischee besorgter Eltern entsprechen. Dennoch illustriert es jene Art von elterlichem Kommentar, der Gegenstand dieses Kapitels ist. Eltern haben mehr oder weniger explizite Vorstellungen zur Entwicklung ihres Kindes und zu dessen Fähigkeiten, zu den „Ursachen“ guter und schlechter Leistungen, zu ihrem eigenen Einfluß auf die Entwicklung ihres Kindes, sowie zu den Fähigkeiten und Begabungen von Kindern im allgemeinen. So sieht Hans' Mutter die Leistung in Rechnen als durch Begabung „angelegt“,

das mäßige Abschneiden in Deutsch dagegen wird mit „mangelnder Anstrengung“ begründet. (Gute Leistungen, besonders solche in Mathematik und bei Knaben, werden von Eltern oft als begabungsbedingt, schlechte schulische Leistungen dagegen als Anstrengungsmangel attribuiert; z.B. Hess, Holloway, & King, 1981; Holloway & Hess, 1983, 1985; Cashmore & Goodnow, 1986). Die Schwester muß sich besonders anstrengen - und tut es auch. Parsons, Adler und Kaczala (1982) und Yee (1984) haben gezeigt, daß sogar dann, wenn Jungen und Mädchen gleiche Leistungen zeigen, Eltern den Erfolg ihres Sohnes als Begabung, den ihrer Tochter als Fleißleistung auslegen. Besonders Eltern, die als soziale „Aufsteiger“ in die Mittelklasse einzustufen sind, glauben an die Bedeutung eines *frühen* schulischen Trainings und betonen den Unterschied zwischen „Spiel“ und „Arbeit/Erziehung“ (Cohen, 1981; Reiner, unveröffentlicht, zitiert nach Goodnow, 1985). Wenn der Vater von Hans nun bereit ist, häufiger mit seinem Sohn Diktat zu üben, so entspricht dies dem Forschungsbefund, wonach Väter eher geneigt sind, ihre allgemeinen Überzeugungen zum Lernen von Kindern auch in die Tat umzusetzen (McGillicuddy-deLisi, 1982a; Stolz, 1967). Die Mutter in unserem Beispiel schätzt die Fähigkeiten ihres Sohnes höher ein, als durch die Leistung belegt. Wann wissen Eltern am besten Bescheid über die wirklichen Fähigkeiten ihrer Kinder, d.h. wie genau werden diese eingeschätzt? Viele Untersuchungen haben gezeigt, daß Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder in der frühen Kindheit (bis ca. 4 Jahre) *unterschätzen*, danach *überschätzen* (z.B. Miller, 1986; Crouchman, 1985; Ninio, 1979). Schließlich äußern Hans' Eltern sowohl spezielle Ansichten zu den Fähigkeiten ihrer Kinder, als auch generelle Sichtweisen von Entwicklung und Lernen - wobei sie auf die „Volksweisheit“ des Sprichwortes rekurrieren welches die allgemeinen Werte und Normen einer Kultur oder Gesellschaft widerspiegelt. Wenn wir in unserem Beispiel den Vater solche Aspekte wie Leistung und Anstrengung betonen lassen, so mag dies gut zu dem folgenden Befund passen: Cashmore und Goodnow (1986) untersuchten die Art der Attributionen von Erfolg und Mißerfolg bei Immigranten und ihren Kindern. Die Söhne der ersten Generation von italienischen Einwanderern (nach Australien) erklärten Erfolg in der Schule besonders häufig mit Anstrengung. Möglicherweise sind Akkulturationsprozesse von Minderheiten durch eine besonders intensive Annahme der Werte der „Leistungs-Gesellschaft“ bestimmt (Berger, 1977).

Die genannten Befunde - die ich hier recht unsystematisch zusammengestellt habe - mögen genügen, um Inhalt und Umfang unseres Themas zu umreißen: Eltern machen sich Gedanken über ihre Kinder und sie versuchen - mehr oder weniger erfolgreich - die Entwicklung ihres Kindes durch ihr Handeln zu bestimmen. Die Herausforderung für den Forscher besteht in einer systematischen Verknüpfung der unterschiedlichen Arten solcher „Gedanken“ mit den Ergebnissen von Entwicklungsprozessen. Darauf gehe ich später etwas näher ein. Zunächst jedoch

erscheint es vordringlich, den Versuch zu unternehmen, unterschiedliche Konzeptionen von elterlichen Kognitionen etwas näher zu charakterisieren und zu ordnen. Welche Faktoren wirken sich auf Form und Inhalt elterlicher Überzeugungsmuster aus und wie manifestieren sich parentale Sichtweisen im Handeln von Eltern und Kindern? Solche Fragen sind Gegenstand der anschließenden Überlegungen. Schließlich möchte ich versuchen, einige Befunde und Überlegungen in ein „Modell elterlichen Handelns“ zu integrieren und einige Forderungen daraus für die weitere Forschung abzuleiten.

Soweit die folgenden Abschnitte referierenden Charakter haben, erhebe ich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ausführlichere Darstellungen unseres Themas finden sich in dem von Sigel herausgegebenen Sammelband (Sigel, 1985a; 2. Auflage 1992) und dem Sammelband von Ashmore und Brodzinsky (1986), sowie in den beiden Beiträgen von Miller und von Goodnow, die 1988 in der Zeitschrift *Child Development* erschienen sind. Eine Monographie zu den Entwicklungs-Vorstellungen von Eltern wurde von Palacios (1988) vorgelegt. Schließlich sei auf den Band von Goodnow und Collins (1990) hingewiesen.

2. Parentale Kognitionen: einige begriffliche Klärungen

Eine Folge der sog. „kognitiven Revolution“ in der Psychologie vor nunmehr fast 35 Jahren ist die generelle Überzeugung, daß das Verhalten von Individuen eine Funktion sowohl ihrer eigenen Wahrnehmung als auch jener Wahrnehmung ist, die ihnen durch das Handeln anderer Personen vermittelt wird. Dementsprechend verlagerte sich das Interesse von der Betrachtung elterlichen Verhaltens und dessen Auswirkungen auf Verhaltensweisen des Kindes (wie z.B. in der traditionellen Erziehungsstilforschung) auf die Untersuchung von „sozialen Kognitionen“, kognitiven Schemata, „Skripts“, oder sozialen Repräsentationen (Moscovici, 1984; Ruble & Higgins, 1986), denen als Ergebnisse der Verarbeitung (sozialer) Informationen eine handlungsleitende Funktion zuerkannt wurde. Die ausschließliche Betrachtung des Einflusses elterlicher Verhaltensweisen auf die Formierung kognitiver Schemata des Kindes und in der Verlängerung dieser Kette auf Verhaltensweisen des Kindes kennzeichnet jedoch, wie Parke (1978) bemerkt hat, ein Defizit entwicklungspsychologischer Forschung: die Vernachlässigung elterlicher Gedanken und Gefühle und der Interpretationen, die Eltern aufgrund der Wahrnehmung ihres eigenen Kindes wie anderer Kinder vornehmen (Goodnow, 1988). Elterliche Sichtweisen sind aber nicht allein aufgrund der möglichen oder angenommenen Verknüpfung mit beobachtbaren Entwicklungsergebnissen beim Kind interessant (z.B. fördert eine Sichtweise vom Kind als „aktiver Experimentator“ die Bereitstellung explorationsfördernden Spielzeugs und damit die kognitive Entwicklung); vielmehr konstituieren diese auch und vor allem

ein eigenständiges Forschungsgebiet, das mit der Entwicklung von Erwachsenen zu tun hat. Eltern verfügen über ihre eigenen Theorien und Ideen zur Entwicklung, die oftmals einen eher „spontanen“ Charakter haben und sozusagen *ad-hoc*-Interpretationen der Wirklichkeit liefern; wir können nicht davon ausgehen, daß solche „naiven“ oder „impliziten“ Entwicklungstheorien (Wegner & Vallacher, 1977) von geringerem Wert sind bei der Erklärung und Vorhersage von Entwicklungsphänomenen, als die vergleichsweise höher formalisierten Modelle der entwicklungspsychologischen Forschung (z.B. lerntheoretische Modelle zum Spracherwerb).

Ich verwende den Ausdruck *Parentale Kognitionen* hier als Sammelbegriff zur inhaltlichen Charakterisierung eines Forschungsgegenstandes, der mit Begriffen wie „elterliche Überzeugungen“ (*parental beliefs*, Sigel, 1985a), „elterlichen Sichtweisen“, „Einstellungen“ (*attitudes*), „elterliche Ideen“ (*ideas*, Goodnow, 1984), „Attributionen“ (Weiner, 1972), „Soziale Schemata“ (Schank & Abelson, 1977), „implizite Entwicklungstheorien“ (Wegner & Vallacher, 1977) usw. jeweils nur partiell umschrieben wird.

Einstellungen

Von den genannten Begriffen ist „Einstellung“ möglicherweise einer der komplexesten und - im Hinblick auf eine Verknüpfung mit offenem Verhalten - wohl auch einer der am wenigsten erfolgreichen (z.B. McGuire, 1986; Wicker, 1969; Festinger, 1964). Die Bedeutung von Einstellungen für eine Theorie Parentaler Kognitionen ist somit meines Erachtens nach eher auf einer konzeptionellen Ebene zu sehen, indem dieser Begriff sowohl kognitive als auch affektive und motivationale Komponenten von Handlungsprozessen in sich vereinigt. Der Stellenwert von Gefühlen (Qualität und Intensität von Affekten) im Prozeß „Wahrnehmung - kognitive Verarbeitung - Verhalten“ ist vor allem im Hinblick auf die Struktur der Organisation von Parentalen Kognitionen („Tiefe“ der Verankerung und Bedeutung von Kognitionen) zu sehen. Die Bereitschaft einer Person, bestimmte Sichtweisen und damit auch eventuell ihr Verhalten zu verändern, dürfte wesentlich davon abhängen, wie stark Emotionen mit den Inhalten bestimmter Kognitionen verknüpft oder „aufgeladen“ sind (Bacon & Ashmore, 1986).

Beliefs¹

Elterliche Überzeugungen und Sichtweisen ist die möglicherweise nicht ganz perfekte Übersetzung des englischen Ausdrucks „parental beliefs“. Unter diesem Titel firmiert der weitaus größte Teil der für unser Thema relevanten Forschungsliteratur (z.B. Sigel, 1985a; Miller, 1988). Ansichten, Standpunkte, Meinungen, Auffassungen, „Glaube daß...“ sind

alternative Ausdrücke für den gemeinten Sachverhalt, die alle mehr oder weniger als eine zentrale Dimension unterschiedliche Grade von (subjektiver) Sicherheit oder Gewißheit ausdrücken, mit der ein Sachverhalt als „wahr“ angenommen wird. „Kinder brauchen Zuwendung und besondere Pflege“ - ist eine Behauptung, der im allgemeinen (d.h. von vielen Eltern und Nichteltern) ein hoher Wahrheitswert zugeordnet wird. Zugleich drückt sich darin ein Wissen aus, welches als eine Rekonstruktion der Realität bzw. als eine Abstraktion von persönlicher Erfahrung mit Kindern und eigener Kindheit zwei unterschiedliche - wenngleich auch eng aufeinander bezogene - Aussagen in sich vereinigt: nämlich, daß Kinder ungleich Erwachsenen sind und daß eine bestimmte Art und Weise des mit ihnen Umgehens richtig ist. In dieser Weise sprechen O'Connor und Carr (1982) von „knowing that“ (d.h., ein wahrer Sachverhalt wird behauptet) und von „knowing how“ (d.h., eine Handlung, die dem Erreichen eines Zieles dient, ist bekannt). Natürlich „wissen“ wir, daß Wahrheitsbehauptungen „relativ“ sind, indem sie jeweils nur innerhalb eines begrifflich-theoretischen Bezugsrahmens Gültigkeit beanspruchen können (Lakoff & Johnson, 1980). Die Aussage „Leistungsunterschiede in Mathematik beruhen auf unterschiedlichen Erbanlagen“ ist in der subjektiven Einschätzung von Personen nicht weniger wahr (oder falsch) als die Behauptung „..... beruhen auf unterschiedlichen Lerneranstrengungen“. Subjektive Unsicherheit ist zweifellos das formale, qualitativ bestimmende Moment von Beliefs, jedoch nicht mit diesen gleichzusetzen (Sigel, 1985b). Dies unterstreicht zugleich die Notwendigkeit einer *inhaltlichen* Bestimmung der verschiedenen Typen und Klassen von elterlichen Überzeugungen. Nur ein geringer Teil der Forschung ist dieser Fragestellung explizit gewidmet. Dazu gehört z.B. der klassifikatorische Ansatz von Sigel (Sigel, McGillicuddy-deLisi, & Johnson, 1980) und McGillicuddy-deLisi (1982a, 1982b, 1985). Diese Autoren verwendeten strukturierte Interviews, wobei insgesamt 12 Kurzbeschreibungen (*Vignetten*) einer Interaktionssituation (ein Elternteil mit 4-jährigem Kind) als Vorlage dienten, zu denen dann eine Reihe von Fragen gestellt wurde. Die Antworten wurden in insgesamt 27 Kategorien eingeordnet, die gleichfalls *a priori* (vor)formuliert waren. Trotz der unbestreitbaren Erfolge dieses Forschungsprogramms (solche *beliefs*, die eine Handlung ausdrückten, erlaubten eine Vorhersage der elterlichen „Lehrstile“) erscheinen mir zwei Fragen berechtigt: (1) Können wir davon ausgehen, die tatsächlichen, d.h. in realen Alltagssituationen verwendeten *beliefs* erfaßt zu haben? und (2) Wie läßt sich ein Klassifikationsschema von *beliefs* theoretisch untermauern? Beide Fragen sind gewissermaßen kritisch für den Aufbau einer Theorie Parentaler Kognitionen.

Wir wissen kaum etwas über Art und Umfang der in natürlichen Situationen geäußerten *beliefs* und erlauben es unseren Probanden selten - etwa im freien Diskurs - Ideen spontan zu äußern (Goodnow, 1988; Miller, 1988). Die starke Dominanz von expertendefinierten Kategorisie-

rungen in Studien zur Eltern-Kind-Interaktion - sowohl in strukturierten wie unstrukturierten Beobachtungssituationen im Labor und zu Hause - demonstrierte Lytton (1971): 46 von 50 Studien verwendeten Kategorien, die vom jeweiligen Untersucher definiert worden waren (zit. n. Bacon & Ashmore, 1986). Inhaltsanalytische Methoden der Datenaggregation auf der Basis freier Berichte werden dagegen selten verwendet (McGuire, 1986).

Die zweite Frage basiert auf der Konstatierung eines überwiegend *atheoretischen* Forschungskontextes in bezug auf elterliche Kognitionen. Ein Aspekt betrifft die theoretische Einbindung von *beliefs* in ein heuristisches Modell parentaler Kognitionen generell, wie es z.B. von Bacon und Ashmore (1986, S. 8) vorgeschlagen wurde. Es beschreibt die Verzahnungen und dynamischen Wechselwirkungen dreier Bereiche: elterliche Wahrnehmung und Handlungsergebnisse als ein rückgekoppelter Informationsverarbeitungsprozeß, die modulierenden affektiven und kognitiven Strukturen (z.B. Gedächtnisstrukturen, *belief*-Systeme und Persönlichkeitsfaktoren) und die sog. Hintergrundfaktoren, d.h. kontextuelle, situative und kulturelle Einflußgrößen.

Ein zweiter Aspekt der theoretischen Analyse parentaler *beliefs* betrifft deren Status als *Produkte* (im Kontrast zu „operativen Elementen“) kognitiver Prozesse. Dabei genügt es natürlich nicht, die Entstehung parentaler Kognitionen als „aus der Erfahrung“ stammend zu konstatieren. Vielmehr zielt eine solche Analyse darauf ab, die elementaren Prinzipien der Herausbildung kognitiver Konzepte bzw. Inhalte aufzuklären. Einen Ansatzpunkt offeriert Bruners (1965) Beobachtung, daß die bei der Begriffsbildung angewandten kognitiven Strategien bis zu einem gewissen Grade eine Funktion der konnotativen Bedeutung des jeweiligen Begriffes sind; anders ausgedrückt: Menschen generieren kognitive Konzepte wie z.B. *beliefs* auf der Basis von elementaren semantischen Kategorien, die den *Inhalt* der Konzepte konstituieren (Kreitler & Kreitler, 1976). Im Rahmen ihrer Theorie der Kognitiven Orientierung haben Kreitler & Kreitler (1976) insgesamt 4 Typen von *beliefs* unterschieden: „beliefs about self“ (ausgedrückt wird eine Information über sich selbst, z.B. „Ich bin vertrauenswürdig“), „general beliefs“ (allgemeine Aussagen der Art „Kinder sind schwach“), „beliefs about norms and rules“ (z.B. „Kinder sollten nicht lügen“) und „beliefs about goals“ (ausgedrückt wird ein Wunsch, eine Absicht oder ein Handlungsziel, z.B. „Ich sollte noch mehr Geduld mit Kindern haben“). Die Autoren konnten zeigen, daß ein breites Spektrum von Verhaltensweisen mittels einer jeweils spezifischen Konstellation der Inhalte von *belief*-Typen (sog. *cognitive orientation cluster*) vorhergesagt werden kann. Im Rahmen von entwicklungspsychologischen Studien zu *parental beliefs* ist dieser Ansatz bisher nur wenig genutzt worden. Schaefer und Edgerton (1985) bestimmten faktoriell drei „*parent belief clusters*“ (traditionell-autoritäre *beliefs*, progressiv-demokratische *beliefs*

und Bedürfnis nach familialer Privatheit) und demonstrierten systematische Zusammenhänge mit Variablen der kognitiven Kompetenz der Kinder, sowie mit demographischen Variablen.

Ideen

Goodnow (z.B. 1984) plädiert für die Verwendung der Bezeichnung „Ideen“. Gegenüber *belief* erscheint dieser Begriff insofern neutraler, als er weniger mit „Überzeugung“ oder „Glaube“ in Verbindung gebracht wird und zudem ein breiteres Spektrum parentaler Kognitionen umfaßt. Der Begriff ist faktisch identisch mit dem von mir präferierten Ausdruck „Parentale Kognitionen“.

Attributionen

Personen fragen nach den Ursachen und Gründen für ein Verhalten, das sie bei einer anderen Person wahrnehmen. Eltern begründen z.B. wiederholtes schulisches Versagen ihres Kindes mit mangelndem Fleiß, mangelnder Begabung, widrigen schulischen Gegebenheiten wie z.B. Probleme mit dem Lehrer, oder auch einfach nur mit „Schicksal“. Als Konsequenz einer solchen Ursachenerklärung (in unserem einführenden Beispiel ist es mangelnde Anstrengung, die der Vater seinem Sohn unterstellt) kommt es eventuell zur Formulierung einer Absicht („wir müssen mehr üben“), die möglicherweise auch realisiert wird. Das Beispiel verdeutlicht die Handlungskette, die für den attributiven *Prozeß* kennzeichnend ist: ein Ereignis wird wahrgenommen, es wird „erklärt“, eine Handlungsintention wird ausgebildet, die entsprechende Handlung wird ausgeführt. Auch die Begründung eigenen Verhaltens läßt sich als Element eines Attributionsprozesses verstehen. So darf angenommen werden, daß der Vater in unserem Beispiel seine eventuelle Handlung („Üben“) als eine Maßnahme ansieht, die durch die Faulheit seines Sohnes hinreichend begründet wird. Attributionen spielen somit eine vermittelnde Rolle bei der Realisation von Handlungen, wie auch bei deren Unterlassung. Nicht unbedeutend erscheint mir die Feststellung, daß parentale Attributionen nicht identisch sind mit Parentalen Kognitionen, sondern eher eine bestimmte Art der funktionalen Einbettung von Kognitionen im Handlungskontext (d.h. dessen Formierung und Ausführung) kennzeichnen (in ähnlicher Weise äußern sich Holloway & Hess, 1985). Attributive Prozesse verweisen somit u.a. auf eine ganze Kette von ineinandergeschachtelten, hierarchisch organisierten Kognitionen oder *beliefs*. Wiederum läßt sich dies an unserem Beispiel demonstrieren: „Es ist wichtig im Leben, etwas zu lernen und frühzeitig damit anzufangen“, „Schule bedeutet Arbeit und nicht Spiel, man muß sich anstrengen“, „Durch Anstrengung kann ich meine Leistung verbessern“, „Als Vater kann ich etwas dazu beitragen,

ich muß etwas tun“. (Die Mutter von Hans scheint dagegen einer mehr „fatalistischen“ Überzeugung zugeneigt, indem sie die „Machtlosigkeit“ von Eltern hervorhebt). Unschwer lassen sich diese *beliefs* den von Kreidler und Kreidler (1976) genannten vier Typen (allgemein, normen-, ziel- und selbstorientiert) zuordnen (s.o.).

Wie dargestellt, steht die Analyse der möglichen Ursachen für das Verhalten eines Kindes im Mittelpunkt des attributiven Prozesses. Die häufigste Alternative, die Eltern zu entscheiden trachten, ist, ob das beobachtete Verhalten durch Persönlichkeitsfaktoren (internale Ursachen) oder durch äußere Umstände z.B. der Situation (externale Ursachen) zu erklären ist. Die Entscheidung für eine der beiden Möglichkeiten wird vermittelt durch einen weiteren Faktor: die Absicht bzw. die Intentionalität der Handlung (Vedeler, 1987). Dix, Ruble, Grusec und Nixon (1986) beschreiben Attribution im Bereich der Eltern-Kind-Interaktion als einen zweistufigen Prozeß: auf der ersten Stufe versuchen Eltern die Intention des Kindes einzuschätzen, indem sie versuchen herauszubekommen, ob das Verhalten vom Kind gewünscht wird (Motivation) und ob drei weitere Bedingungen erfüllt sind: (1) hat das Kind die Folgen seiner Handlung verstanden? (Wissen), (2) kann das Kind die Folgen freiwillig herbeiführen (Fähigkeit) und (3) wurde die Handlung in Abwesenheit äußerer bestimmender Faktoren ausgeführt. Lautet die Schlußfolgerung „Ergebnis der Handlung gewünscht und Handlung unter eigener Kontrolle“, so wird die Frage nach der Intentionalität bejaht. In einem zweiten Schritt wird mittels der Aktivierung von *beliefs* die Absicht des Kindes inhaltlich spezifiziert, d.h. im Falle absichtsvollen Handelns wird eine Persönlichkeitsdisposition, im gegenteiligen Falle werden situative Faktoren angenommen (Jones & Davis, 1965).

Ein Ergebnis dieses Prozesses ist schließlich die Vermittlung eines angemessenen Elternverhaltens, wobei insbesondere affektive Reaktionen (positiv oder negativ) eine wichtige Rolle spielen (Weiner, 1979).

Implizite Entwicklungstheorien

In der hier stark verkürzten Darstellung parentaler Attributionsprozesse erscheinen Eltern als rationale informationsverarbeitende Sozialisationspartner ihres Kindes. Eltern sind aufmerksame Beobachter ihres Kindes, sie interpretieren deren Verhalten auf der Basis eigenen „entwicklungspsychologischen“ Wissens, sie generieren Hypothesen über Ursachen und Gründe des Verhaltens ihrer Kinder, sie überprüfen diese und leiten daraus Konsequenzen ab für ihr eigenes Handeln. Diese Beschreibung läßt sich meines Erachtens als ein Äquivalent für jenen Prozeß betrachten, der in den formalen Wissenschaften als „Überprüfung (und ggf. Modifizierung oder Verwerfung) einer Theorie“ fungiert. Eltern können somit als Wissenschaftler gesehen werden. Diese Aussage entspricht der von Kelly (1955) geäußerten Ansicht, daß Personen -

ähnlich wie Wissenschaftler - die Welt nach Maßgabe ihrer „personalen Konstrukte“ (sozusagen Miniaturtheorien über bestimmte Aspekte der Welt) wahrnehmen und interpretieren. Mittels seiner Konstrukte versucht der Mensch, Ereignisse in seinem Leben vorherzusagen und zu bestätigen. Mißlingt dies, so ist er genötigt, das betreffende Konstrukt oder Konstruktsystem zu verändern oder zu verwerfen. Kellys Persönlichkeitstheorie bildet *eine* formale Basis für die Konzeption von sog. „impliziten Entwicklungstheorien“; eine zweite findet sich in den Forschungen zur Personenwahrnehmung (*social perception*, z.B. Bruner & Tagiuri, 1954; Cronbach, 1955; Hays, 1958). Solche „Theorien“ sind insofern *implizit*, als sie selten verbalisiert und von der handelnden Person in der Regel nicht bewußt reflektiert werden (die Bezeichnung „naive Theorien“ wurde - wegen der negativen Konnotationen - inzwischen wieder fallen gelassen; siehe dazu Wegner & Vallacher, 1977; Laucken, 1974). Parentale Kognitionen im Zusammenhang mit impliziten Entwicklungstheorien betreffen zum einen Vorstellungen über *typische* Verhaltensweisen und Fähigkeiten von Kindern auf verschiedenen Altersstufen (sowie die Determinanten für individuelle Unterschiede), zum anderen geht es dabei um Vorstellungen und *beliefs* zur Entwicklung von Kindern im allgemeinen und zu den Möglichkeiten, diese Entwicklung zu beeinflussen (z.B. wie lernen Kinder, welche Faktoren spielen dabei eine Rolle, wie soll man erziehen, usw.). Wie McGillicuddy-deLisi (1982a) gezeigt hat, erlauben Vorstellungen von Eltern über das, was Kinder in einem bestimmten Alter können (oder können sollten), über Lernformen und über „optimale Erziehungsstrategien“ der Eltern eine bessere Vorhersage des Verhaltens von Eltern, als z.B. demographische Variablen (familiäre Struktur und sozio-ökonomischer Status). Die „Richtigkeit“ solcher Theorien wird oft daran gemessen, ob die von den Eltern für die Beherrschung der verschiedenen Fähigkeiten angegebenen Altersstufen mit den empirisch in der Forschung ermittelten Werten (z.B. entwicklungspsychologische Normentabellen bzw. Entwicklungstests) kongruent sind. Dem läßt sich entgegenhalten, daß Experten oftmals selbst nicht bezüglich der beobachteten bzw. gemessenen Entwicklungsphänomene übereinstimmen. Wenn die Genauigkeit parentalen Wissens zugleich als ein Indikator für das Vorhandensein eines „optimalen“ Sozialisationsklimas anzusehen ist (Miller, 1988), dann dürfte es besser sein, dieses anhand der Übereinstimmung von Elterneinschätzung und dem tatsächlichen Entwicklungsstand des eigenen Kindes zu bewerten.

3. Ein Rahmenmodell für die Untersuchung von Parentalen Kognitionen und Elternhandeln

Im Rahmen einer Betrachtung von Eltern-Kind-Interaktionen haben Parentale Kognitionen eine doppelte Funktion: (1) sie vermitteln zwischen der elterlichen Wahrnehmung des Kindes (zumeist des eigenen)

und dem erzieherischen Handeln; (2) sie „transportieren“ kulturelle und kontextuelle Faktoren in die Interaktion von Eltern mit ihren Kindern. Beide Prozesse sind eng miteinander verwoben und lassen sich nur aus Gründen einer heuristischen Vereinfachung getrennt darstellen. In der *Abbildung 1* habe ich versucht, einige Bestimmungsstücke einer handlungstheoretischen Verknüpfung dieser beiden Prozesse darzustellen.

Das Modell enthält 6 komplexe Einheiten, die über Rückkoppelungen miteinander verknüpft sind: (1) Die elterliche Wahrnehmung des Kindes, seiner Handlungen und konstitutionellen Eigenschaften (z.B. Geschlechtszugehörigkeit, Alter, Geburtenrang), des Status' und der Rolle in Gruppen, die relative Position im Vergleich zu anderen Kindern; (2) kulturelle und kontextuelle Faktoren einschließlich der Merkmale des Handelnden. Bacon und Ashmore (1985) sprechen hier von „Hintergrundfaktoren“. Es handelt sich um ein komplexes Variablengefüge, das sich drei Bereichen zuordnen läßt: der handelnden *Person* (z.B. Geschlechtszugehörigkeit und Alter, Gruppenzugehörigkeit, Rolle als Elternteil), dem *sozialen Kontext* (relativ überdauernde Einheiten wie Familiengröße und Familienstruktur sowie unmittelbar wirksame Faktoren wie die aktuelle Situation, sowie der *kulturelle* und gesellschaftliche Hintergrund; (3) die Parentalen Kognitionen; (4) die handlungsspezifischen Komponenten, die elterliches Handeln und dessen Folgen vermitteln und die untereinander wechselseitig verbunden sind (z.B. Zielanalyse, Handlungsintention, Handlungsprogramme, Handlungsfolgen-Abschätzung); (5) die Handlung selbst (sie ist die einzige beobachtbare Größe in diesem Schema!) und schließlich (6) die wahrgenommenen Folgen der Handlung (z.B. bessere Leistungen in der Schule). Die Pfeile in der Abbildung repräsentieren mögliche kausale Verknüpfungen, wobei der rückwärtsgerichtete Pfeil von „wahrgenommenen Handlungsfolgen“ zu den „wahrgenommenen Aktivitäten des Kindes“ die Möglichkeit der *Veränderung* von Parentalen Kognitionen illustriert. (In gleicher Weise können Handlungsergebnisse sich auf die subjektiven Repräsentationen der kontextuellen Faktoren auswirken). Diese Veränderung ist eine Funktion der Diskrepanz zwischen den rückgemeldeten Folgen des Handelns (und damit indirekt dem Inhalt der Handlungsintention oder „Absicht“) und den handlungsthematischen elterlichen Kognitionen selbst. In gewisser Weise entsprechen die eingeschätzten Handlungsfolgen bestimmten Inhalten des Kontextes oder der Situation bzw. dem wahrgenommenen Verhalten des Kindes: beispielsweise hat die Mutter mit der Lehrerin gesprochen, worauf diese die Tochter mehr beachtet und die Leistungen besser werden, womit das *Zielbelief* „Es kommt darauf an, die Einstellung der Lehrerin zu ändern“ und/oder weitere Kognitionen wie „Ich kann die Lehrerin beeinflussen“ (selbstbezogenes *belief*) zur Anwendung kam. Die besondere Bedeutung dieser Rückmeldung der Folgen des Handelns für das System der Parentalen Kognitionen liegt in dessen als *selbstverursacht* gesehener Konsolidierung (Validierung der Kognitionen und Stabilisierung des

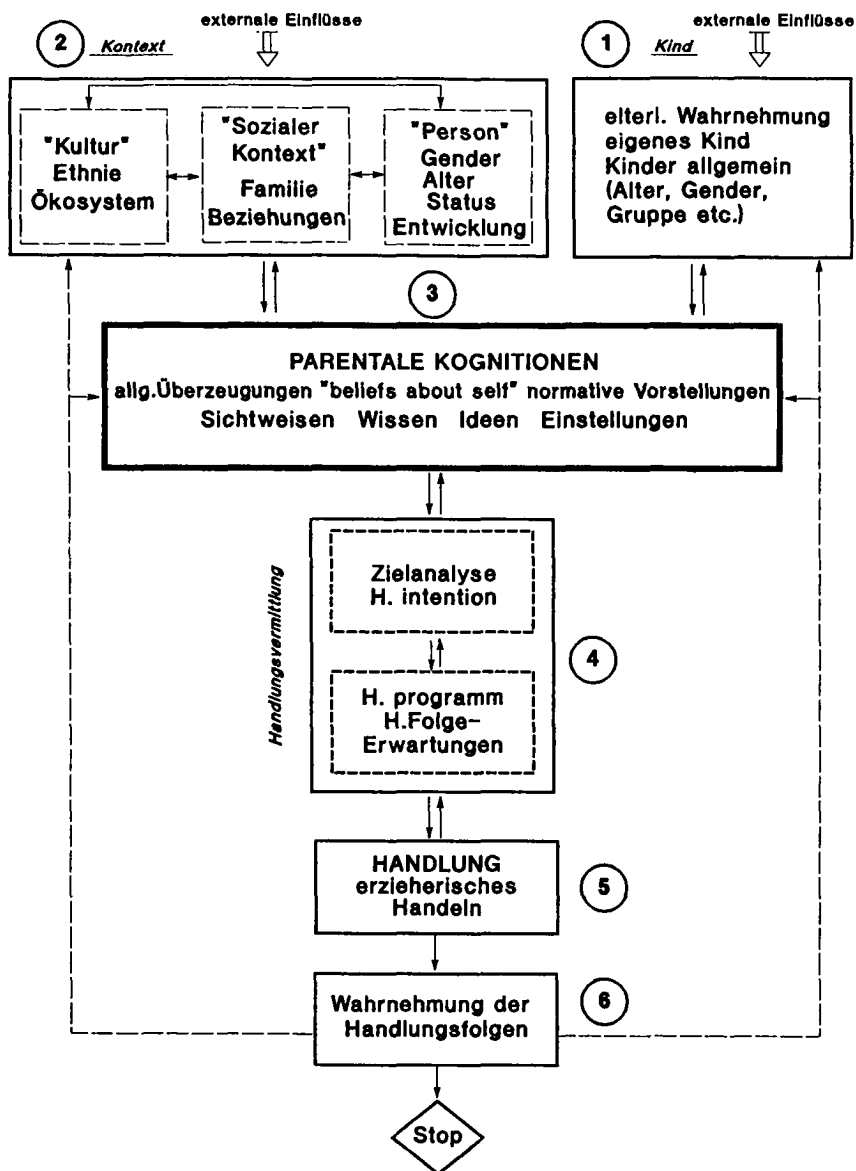


Abbildung 1:
Ein Modell zur Verknüpfung von Parentalen Kognitionen mit elterlichem Handeln
(Erläuterungen im Text)

Systems) oder Veränderung (Falsifikation und Destabilisierung), sowohl im Hinblick auf die in der spezifischen Problemsituation thematischen Inhalte, als auch den strukturellen (hierarchischen) Aufbau des Gesamtsystems betreffend. Schließlich ist zu berücksichtigen, daß das Gesamtsystem auch durch „externale Einflüsse“ (Veränderungen in objektiven Gegebenheiten wie z.B. Schulwechsel oder Geburt eines Geschwisters) bestimmt wird.

Das Schema bietet die Möglichkeit der Verankerung von unterschiedlichen *Forschungsthemen*. Es lassen sich insbesondere jene Problemgebiete nennen, die den weitaus größten Teil der bisherigen Forschungen zu Parentalen Kognitionen ausmachen: kulturelle Variabilität in Parentalen Kognitionen, der Einfluß von soziographischen und Mikrosystemvariablen (Status und Familienstruktur), sowie Unterschiede in Parentalen Kognitionen als Funktion von Merkmalen der Eltern und des Kindes (v.a. Geschlechtszugehörigkeit und Alter), die Verknüpfung von Parentalen Kognitionen mit erzieherischem Handeln und die Beziehung derselben zu den (wahrgenommen oder tatsächlichen) Entwicklungsprozessen und Verhaltensänderungen beim Kind.

Im folgenden gehe ich exemplarisch auf einige Probleme und Befunde zu den genannten Bereichen ein.

4. Parentale Wahrnehmung des Kindes

Wie Eltern ihr Kind und andere Kinder wahrnehmen, ist sicherlich eine der Hauptquellen für die Formierung Parentaler Kognitionen, und die Wahrnehmung selbst ist wiederum eine Funktion des Wissens über Kinder und damit verknüpfter Überzeugungen und Sichtweisen. Eine konzeptionelle Trennung von „Wahrnehmung“ als (soziale) Konstruktion („Konzept Kind“) von den diesen permanenten Prozess begleitenden bzw. leitenden Parentalen Kognitionen mag somit überflüssig oder zumindest doch schwierig erscheinen. Dennoch erscheint eine Unterscheidung heuristisch sinnvoll: ein großer Teil dessen, was Eltern beobachten, läßt sich nicht als bloßes phänomenales „Korrelat“ einer (subjektiven) Rekonstruktion auffassen, sondern entspricht eher dem, was man als kohärente und konsistente Verhaltensmuster und den „dahinter liegenden“ Persönlichkeitszügen (z.B. Temperamenteigenschaften) bezeichnen kann. Andererseits müssen Eltern oft genug erkennen, daß Kinder ganz im Gegensatz zu den elterlichen Erwartungen, Vorstellungen und Überzeugungen agieren und nicht zuletzt ihre eigenen Vorstellungen und Ideen von Entwicklung haben, die sie zuweilen auch durchsetzen.

Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die *Genauigkeit*, mit der Eltern in der Lage sind, die Fähigkeiten ihres Kindes einzuschätzen. Das ist nicht allein unter dem Gesichtspunkt einer pädagogischen Praxis bedeutsam; eine geringe Diskrepanz zwischen

elterlicher Einschätzung und z.B. dem tatsächlichen Leistungsvermögen des Kindes (durch objektive Tests gemessen oder von unabhängigen Beobachtern bestimmt) kann auch als eine Voraussetzung dafür angesehen werden, daß Eltern „das Richtige tun“, um die Entwicklung ihres Kindes optimal zu fördern (Hunt & Paraskevopoulos, 1980). Untersuchungen der Genauigkeit elterlicher Beurteilungen haben sich vor allem auf den Bereich der kognitiven Fähigkeiten wie z.B. Intelligenztestleistungen oder Entwicklungsaufgaben des Piaget-Typus (z. B. Konservierungsaufgaben) beschränkt. Es zeigt sich eine deutliche Kompetenz von Eltern in dieser Hinsicht, allerdings sind die entsprechenden Kongruenzmaße und Korrelationskoeffizienten eher in einem mittleren Bereich: zwischen 63 und 79 Prozent Übereinstimmung in einer Untersuchung von Miller (1986) und $r = .5$ bis $.7$ (d.h. 25 bis knapp 50 Prozent gemeinsame Varianz; z.B. Delgado-Hachey, 1984; Miller & Davis, 1992). Das gleiche gilt für die Einschätzung von Persönlichkeitseigenschaften und persönlichen „Vorlieben“ (Hobbies, Spielaktivitäten in und außer Haus) der Kinder (Miller & Davis, 1993). Interessant dürfte auch der Befund sein, daß Eltern kaum besser abschneiden, wenn sie ihr eigenes Kind beurteilen, im Vergleich zu anderen Kinder, und in einigen Fällen ergaben sich die genauesten Einschätzungen, wenn das „Durchschnittskind“ zu beurteilen war (Miller, Manhal, & Mee, 1991). Allgemein *überschätzen* Eltern die Fähigkeiten ihres Kindes, allerdings scheint es hier ein typisches Verlaufsmuster in Abhängigkeit vom Alter des Kindes zu geben: in der Frühen Kindheit wird eher unterschätzt (v.a. im Bereich der Tiefenwahrnehmung und der sprachlichen Differenzierung), danach wird eher überschätzt (MacPhee, 1981, 1983). Erwähnenswert ist vielleicht der Befund, daß noch im Jahre 1985 61% der befragten Mütter in einer Untersuchung von Crouchman (1985) angaben, sie hätten nicht erwartet, daß Neugeborene in der Lage seien, zu sehen. (Obwohl - so möchte man hinzufügen - bereits die entsprechend *berichtigten* Auflagen von Dr. Spocks berühmtem Elternratgeber auf dem Markt waren).

5. Kultur

Der Sammelbegriff „Kultur“ umfaßt eine große Zahl von Bedeutungen und es ist deshalb verständlich, wenn Forscher - trotz der Plausibilität eines Zusammenhanges kultureller Variablen mit kognitiven Prozessen - bisher noch recht selten dazu übergegangen sind, den kulturellen Kontext der Entwicklung und Manifestation Parentaler Kognitionen angemessen zu berücksichtigen. Der Prototyp von Untersuchungen in diesem Rahmen folgt der allgemeinen Forschungsstrategie des Gruppenvergleiches über zwei oder mehrere „Kulturen“ (zumeist Länder) hinweg. Trotz der zahlreichen und profunden Begrenzungen eines solchen Vorgehens (Valsiner, 1987), hat diese Forschungsmethodologie doch eines deutlich gemacht: die enorme Variabilität Parentaler Kognitionen in Abhängig-

keit von unterschiedlichen „kulturellen Variablen“ wie z.B. akkulturelles Niveau bei Immigranten (Cashmore & Goodnow, 1986) oder der ethnische Hintergrund (Hess, McDevitt, & Cheng, 1984). Als Bestandteil von sog. „Ethnotheorien“ zur Entwicklung von Kindern untersuchen kulturvergleichende Forscher oftmals die altersspezifischen Erwartungen und Vorstellungen von Eltern in bezug auf basale Fähigkeiten ihrer Kinder (sog. Zeittafeln für Fähigkeiten und Fertigkeiten, z.B. Rogoff, Sellers, Pirrotta, Fox, & White, 1975). Insofern ist dieser Forschungsansatz als eine „Verlängerung“ des Interesses an parentalen Vorstellungen zu Fähigkeiten der Kinder (s.o.) auf kultureller Ebene anzusehen. So erfahren wir z.B., daß japanische Mütter von ihren Kindern *früher* emotionale Reife, Gehorsam und soziale Freundlichkeit erwarten, als nordamerikanische Mütter, wohingegen letztere verbale Durchsetzungsfähigkeit und die Fähigkeit, mit Gleichaltrigen umzugehen, allgemein mit früheren Alterstufen in Verbindung brachten (Hess, Kashiwagi, Azuma, Price, Dickson, 1980). Warum ist das so? Eine Erklärung wird oftmals nicht weiter versucht, oder aber über angenommene (nicht empirisch ermittelte!) Unterschiede im Wertesystem und in den Gebräuchen sowie den „naiven Entwicklungstheorien“ der Angehörigen einer Kultur vorgenommen (Ninio, 1979; Sameroff & Feil, 1985; Palacios, 1988, 1990). Zu fordern ist eine grundlegende Umstrukturierung der kulturvergleichenden Forschungen zugunsten einer stärkeren Herausarbeitung von Entwicklungsprozessen und weniger die Konstatierung von Gruppenunterschieden. Wie in der *Abbildung 1* angedeutet, sind Parentale Kognitionen zugleich Ergebnis und Ausgangspunkt für kulturelle Prozesse und *vice versa*, im Sinne einer dynamischen Wechselwirkung. Valsiner (1994, S. 20) spricht in diesem Zusammenhang davon, daß „the (self) reflective human being is constantly involved in the construction of mental experiences (cognitive processes) which are made possible by the semiotic activity of constructing and using signs (cultural process). The latter feeds constantly into the former..., and the former is the basis for further cultural construction.“

6. Sozioökonomischer Status

Ethnische Unterschiede sind oftmals eng verknüpft mit solchen des ökonomischen Status', insbesondere dann, wenn die verschiedenen Ethnien relativ eng zusammenleben. Ninio (1979) fand Unterschiede in den Altersangaben, die Israelische Mütter mit geringem und mit hohem sozioökonomischen Status für eine Reihe von Fähigkeiten ihrer Kinder sowie für Pflegeaktivitäten angaben. Zugleich zeigte sich (unerwartet), daß die beiden Statusgruppen fast perfekt mit ethnischen Unterschieden (Asiatisch-Afrikanischen und Europäischen Ursprungs) kongruent waren. Dieser Befund spiegelt natürlich die Besonderheiten der Israelischen Gesellschaft wider. Untersuchungen zum Einfluß von Statusvariablen auf Parentale Kognitionen (zusammenfassend Miller,

1986, 1988) lassen ein generelles Muster erkennen: Eltern mit höherem sozioökonomischen Status und solche, die v.a. der Mittelschicht angehören, sind gegenüber solchen mit geringerem Status eher geneigt, ihre Kinder als aktive Sozialisationspartner anzusehen, die ihre eigene Entwicklung mitstrukturieren und die schon relativ früh über kognitive und kommunikative Verhaltensmuster verfügen (McGillicuddy-deLisi, 1985; Ninio, 1979).

7. Familienvariablen und Unterschiede zwischen Müttern und Vätern

Familienstrukturvariablen, wie die Anzahl der Kinder und Geburtenrangfolge, scheinen einen nur geringen Einfluß auf die Art und Verteilung elterlicher Kognitionen auszuüben (Miller, 1988). Recht trivial mutet die Feststellung an, daß Eltern mit zunehmender Zahl der Kinder eher die Bedeutung individueller Unterschiede anerkennen ("jedes Kind ist anders"). Zugleich zeigte sich mit zunehmender Kinderzahl der Trend, Entwicklungsprozesse als mehr durch interne Faktoren des Kindes bedingt anzusehen (im Sinne einer Selbstregulation), gegenüber jüngeren Kindern, die als stärker von erzieherischen Maßnahmen abhängig gesehen werden (McGillicuddy-deLisi, 1982b). Als Schlußfolgerung bietet sich an, daß Parentale Kognitionen eine gute entwicklungspsychologische Konsistenz bzw. Stabilität aufweisen, die auch hinsichtlich des Vergleichs unterschiedlicher Altersgruppen (s.o.) auffällt.

Stimmen Mütter und Väter in ihren Sichtweisen von Entwicklung bzw. Entwicklungsphänomenen überein? Dieser Frage ist in einer Reihe von Studien nachgegangen worden - mit positiver Evidenz. In der Untersuchung von McGillicuddy-deLisi (1982a) betrug die Konkordanzrate zwischen den Ehepartnern bezüglich der Einschätzung von 26 Konstrukten knapp 85 Prozent. Auch in einer Reihe von Arbeiten von Knight (z.B. 1981) ergaben sich durchweg gute Übereinstimmungen in bezug auf die Einschätzung von Fähigkeiten des Kindes, wobei zuweilen die Mütter etwas genauere Altersschätzungen (für Fähigkeiten) abgaben, als Väter (wohl ein Effekt der unterschiedlichen Interaktionshäufigkeit und Dauer) (Bird & Berman, 1985; Sattler, Feldman, & Bohanan, 1985).

8. Erzieherisches Handeln

Die Erklärung und damit Vorhersage elterlichen Handelns - zunächst unabhängig von dessen Auswirkungen - ist eine der Hauptzielsetzungen entwicklungspsychologisch orientierter pädagogischer Forschung. Die Hauptfunktion von Parentalen Kognitionen besteht hierbei - wie bereits verdeutlicht - in der *Vermittlung* zwischen kontextuellen (kulturellen, sozialen und personalen Faktoren) und elternperzipierten Kindfaktoren

auf der einen Seite und der Handlung sowie den perzipierten Handlungsfolgen auf der anderen Seite. Eine positive Evidenz für einen systematischen Zusammenhang kommt wiederum aus Studien, die im Rahmen des Forschungsprogramms zum Einfluß von *parental beliefs* von Sigel (z.B. 1985, s.a. in diesem Band) und von McGillicuddy-deLisi (1982a, 1985) unternommen wurden. Sogenannte „Distanzierungsstrategien“ im elterlichen Verhalten korrelierten signifikant - doch nicht besonders hoch (bis zu .25) - mit „konstruktivistischen“ beliefs der Eltern. Unter parentalem „Distanzieren“ versteht Sigel (1982) „ein Konstrukt, das als eine Metapher zur Bezeichnung der psychologischen Trennung der Person von der unmittelbaren, aktuell wirksamen Situation verstanden wird....es liegt nahe, daß Individuen sich in Vergangenes und in Zukünftiges hineinversetzen können“ (S. 50, Übersetzung von mir). Es wird allgemein angenommen, daß Distanzierungsstrategien die Entwicklung des repräsentationalen Denkens unterstützten (Sigel & Cocking, 1977). Das Ergebnis eines positiven Zusammenhangs zwischen *beliefs* und elterlichen Handlungsstrategien ist jedoch in mehrfacher Hinsicht einzuschränken: deutlichere Zusammenhänge finden sich bei Vätern (s.o.) als bei Müttern, es gibt differentielle Effekte der Aufgabenspezifität (höherer Zusammenhang bei einer manuellen Geschicklichkeitsaufgabe im Unterschied zu der Aufgabe, in der die Eltern eine Geschichte erzählten) und schließlich sind es in fast allen Studien dieser Art nicht die *eigenen* Kinder, sondern „Kinder im allgemeinen“, die für die Ermittlung der Parentalen Kognitionen thematisiert werden. Besonders der zuletzt genannte Umstand - der in gewisser Weise überrascht - bietet Anlaß zu einer kritischen Bewertung der bisherigen Ergebnisse. Hier wird vor allem ein, meines Erachtens nach, grundlegender Aspekt einer validen Verknüpfung von *beliefs* und elterlichem Handeln ausgeblendet: die Art und die Qualität der im einzelnen Fall gegebenen Eltern-Kind-Beziehung mit ihren idiosynkratischen Anteilen. Miller (1988) kommt denn auch zu einer eher vorsichtigen Schlußfolgerung: „Beliefs *do* relate to behavior... (but) the relation is not a strong one... Furthermore, significant outcomes are embedded in a number of nonsignificant ones, and qualifications and exceptions abound“ (S. 275).

9. Entwicklungsphänomene und Ergebnisse von Entwicklungsprozessen

Eltern handeln in der Annahme, daß dies zu einem gewünschten Ergebnis bei ihrem Kind führt. Dieses Ergebnis ist wiederum eine bestimmten Handlung des Kindes, in der sich ein Entwicklungsfortschritt, eine neue Kompetenz oder Kompetenzerweiterung, eine Fähigkeit u. dgl. offenbart. Gleich, ob das Ergebnis elterlichen Handelns subjektive (von den Eltern perzipierte) oder aber „objektive“ (tatsächliches Verhalten des Kindes) Gegebenheiten widerspiegelt (zumeist dürfte

beides deckungsgleich sein, denn: Eltern sind i.a. gute Beobachter ihrer Kinder!); die Bedeutung von Parentalen Kognitionen entscheidet sich nicht zuletzt auch an einem solchen „Test der Realität“. Elterliches Handeln hat zuweilen den Charakter einer mehr indirekten Einflußnahme auf die jeweilige Situation, die entsprechend den elterlichen Vorstellungen strukturiert wird. Eltern kaufen z.B. anregendes, explorationsinduzierendes Spielzeug, „lenken“ die sozialen Kontakte (Gräbe, 1989) und treffen Entscheidungen bezüglich der schulischen Laufbahn ihres Kindes. (Solche Maßnahmen lassen sich als „implizite“, indirekte Handlungen qualifizieren und sind somit in das Schema der *Abbildung 1* einzuordnen). Der Aufweis einer Kovarianz zwischen Parentalen Kognitionen und Ergebnissen von Entwicklungsprozessen beim Kind ist somit auch unabhängig von einer Betrachtung der elterlichen Handlungen von Interesse (Vielleicht geht es zuweilen eher darum, die für die aufgewiesene Kovarianz „kritischen“ Handlungen erst im Nachhinein zu spezifizieren).

Für eine größere Zahl von Studien, in denen Parentale Kognitionen mit verschiedenen Aspekten kognitiver Leistungen von Kindern korreliert wurden, ist die Arbeit von Johnson und Martin (1985) beispielhaft. Leistungen in Tests des Lesens und Rechnens korrelierten deutlich positiv mit der Überzeugung von Eltern, daß Entwicklung vor allem Lernen und „geistige Anstrengung“ bedeutet und weniger als ein Reifungsgeschehen aufzufassen ist. Korrelative Zusammenhänge erlauben natürlich keine Aussagen über mögliche kausale Verknüpfungen. Vielleicht beeinflussen intelligente und kompetente Kinder mit guten schulischen Leistungen die Wahrnehmung ihrer Eltern in der Weise, daß diese intellektuelle Fähigkeiten besonders hoch einschätzen? Schließlich ist nicht auszuschließen, daß bedeutsame Anteile an der Gesamtvarianz individueller Unterschiede in kognitiven Leistungen auf Erbfaktoren oder auf einer Erbe-Umwelt-Interaktion des „aktiven“ Typus (Plomin, 1987) beruhen. Eine Klärung dieses Sachverhaltes steht noch aus.

Eine zweite Gruppe von Untersuchungen geht von der theoretischen Annahme eines „Passungsprinzps“ der elterlichen Wahrnehmung des Kindes und dessen objektiv ermittelten Leistungen aus (Hunt & Paraskevopoulos, 1980). Die These lautet: je besser Eltern ihr Kind kennen, desto besser die Übereinstimmung der elterlichen Förderungsmaßnahmen mit dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes und desto besser die weitere Entwicklung des Kindes. Diese Annahme konnte in einigen Untersuchungen bestätigt werden (z.B. Cotler & Shoemaker, 1969; Delgado-Hachey, 1984; Miller, 1986; Miller, Manhal, & Mee, 1991; Miller & Davis, 1992).

10. Schlußbemerkungen

Parentale Kognitionen lassen sich als hypothetische Konstrukte verstehen, deren Bedeutung in der *Vermittlung* elterlichen Handelns und

den daran anschließenden direkten oder indirekten Folgen für die Entwicklung eines Kindes liegt. Das in den vorausgegangenen Abschnitten gezeichnete Bild bedarf einiger Ergänzungen:

1. Das überwiegende Interesse an der Erklärung und Vorhersage von *kognitiven* Fähigkeiten bzw. der *kognitiven Entwicklung* - wohl selbst eine generelles kulturspezifisches *beliefs* - findet seinen Ausdruck in einer Begrenzung der untersuchten Phänomene. Eltern haben aber auch Vorstellungen darüber, welche *sozialen* Verhaltensweisen ihres Kindes in bestimmten Situationen angemessen sind oder nicht, wann ein Verhalten als „auffällig“ oder problematisch anzusehen ist, was als ein „schwieriges Kind“ zu bezeichnen ist, und vieles mehr (z.B. Mills & Rubin, 1989; Rubin, Mills, & Rose-Krasnor, 1990).
2. Goodnow (1988; Goodnow & Collins, 1990) weist ausdrücklich auf die Rolle von Gefühlen bei der Manifestation von elterlichen Ideen im Verhalten hin und umschreibt die beiden hier vorherrschenden Forschungsrichtungen mit den beiden Formeln „affect shapes ideas“ und „ideas shape affect“ (Goodnow, 1988, S.307).
Starke elterliche Affekte können dazu führen, daß Eltern extreme Positionen einnehmen bei der „Erklärung“ oder Bewertung von Verhaltensweisen des Kindes. Steele und Pollack (1968) fanden, daß Eltern, die ihre Kinder mißhandelt hatten, besonders stark dazu neigten, unerwünschte Verhaltensweisen als dispositionell „verursacht“ anzusehen und zudem unterstellten, ihr Kind wolle sie bewußt ärgern (sogar bei Kindern im Säuglingsalter). Da solche Eltern oftmals die falschen Strategien zur Eindämmung des unerwünschten Verhaltens wählen (basierend auf falschen Attributionen), kommt es zur Eskalation negativer Verhaltensweisen auf beiden Seiten (Dix & Grusec, 1985).
3. Primäres „pädagogisches Feld“, in dem Eltern und Kinder interagieren, ist die *Familie* oder familienähnliche Lebensformen. Diesem Sachverhalt ist in der Forschung z.T. durch die Berücksichtigung von Familienstrukturvariablen (z.B. Zahl der Kinder, Geschwisterkonstellationen; s.o.) Rechnung getragen worden. Andererseits wissen wir noch sehr wenig über den Zusammenhang von elterlichen *beliefs*, elterlichen Erziehungsstrategien und Verhaltensweisen des Kindes auf dem Hintergrund von innerfamiliären Beziehungsmustern. Die Untersuchung elterlicher Einstellungen zum Kind und Sichtweisen von Eltern zu ihrer „Rolle als Eltern“ im familialen Kontext ist aus mehreren Gründen erfolgversprechend: sie berücksichtigt in stärkerem Ausmaß die (systemischen) Interdependenzen innerhalb der Familie, die insbesondere zwischen unterschiedlichen Subsystemen (Dyaden, Triaden usw.) bestehen, eine solche Analyse ist notwendigerweise *idiographisch* orientiert, da es u.a. um die Erfassung der idiosynkratischen Anteile in interpersonellen Beziehungen geht - und damit auch im Hinblick auf die Vorhersage von Entwicklungsverläufen aussagekräftiger, und schließlich ist ein solcher Ansatz stärker mit

einer entwicklungspsychologischen Perspektive der *Veränderung* von innerfamiliären Beziehungsmustern in Einklang zu bringen (s.z.B. Voss, 1990, 1991).

Anmerkung

- ¹ wegen der zahlreichen Konnotationen im Deutschen lasse ich den Englischen Ausdruck *belief* unübersetzt.

Literatur

- ASHMORE, R.D., & BRODZINSKI, D.M., (Eds.) (1986): *Thinking about the family: Views of parents and children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BACON, M.K. & ASHMORE, R.D. (1986): A consideration of the cognitive activities of parents and their role in the socialization process. In R.D.Ashmore & D.M.Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: Views of parents and children* (S. 3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BERGER, P.L. (1977): *Facing up to modernity*. Harmondsworth: Penguin.
- Bird, J.E., & Berman, L.S. (1985). Differing perceptions of mothers, fathers, and children concerning children's academic performance. *Journal of Psychology*, 119, 113-124.
- BRUNER, J.S. (1965): The growth of mind. *American Psychologist*, 20, 1007-1017.
- BRUNER, J.S. & TAGIURI, R. (1954): Person perception. In G.Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (Bd. 2, S. 634-654). Reading, MA: Addison-Wesley.
- CASHMORE, J. & GOODNOW, J.J. (1986): Parent-child agreement on attributional beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 1-14.
- COHEN, G. (1981): Culture and educational achievement. *Harvard Educational Review*, 51, 270-285.
- COTLER, S. & SHOEMAKER, D.J. (1969): The accuracy of mothers' reports. *Journal of Genetic Psychology*, 114, 97-107.
- CRONBACH, L.J. (1955): Processes affecting scores on „understanding of others“ and „assumed similarity“. *Psychological Bulletin*, 52, 177-193.
- CROUCHMAN, M. (1985): What mothers know about their newborns' visual skills. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 27, 455-460.
- DELGADO-HACHEY, M. (1984): Mothers' perceptions of their children's intellectual abilities and their relationship to academic achievement. (Doctoral Dissertation, University of Florida), *Dissertation Abstracts International* (Bd. 45, S. 2330B).
- DIX, T.H. & GRUSEC, J.E. (1985): Parent attribution processes in the socialization of children. In I.E. Sigel (Hrsg.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (S. 201-233). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DIX, T.H., RUBLE, D., GRUSEC, J. & NIXON, S. (1986): Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57, 879-894.
- FESTINGER, L. (1964): Behavioral support for opinion change. *Public Opinion Quarterly*, 28, 404-417.
- GOODNOW, J. (1984): Parents' ideas about parenting and development: A review of issues and recent work. In M.E. Lamb, A.L. Brown, & B. Rogoff (Hrsg.), *Advances in developmental psychology* (Bd. 3, S. 193-242). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GOODNOW, J.J. (1985): Change and variation in ideas about childhood and parenting. In I.E. Sigel (Hrsg.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. (S. 235-270). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- GOODNOW, J.J. (1988): Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- GOODNOW, J.J. & COLLINS, W.A. (1990): *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GRÄBE, S. (1989): *Soziale Kontakte von Kindern in der Perspektive ihrer Eltern*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- HAYS, W.L. (1958): An approach to the study of trait implication and trait similarity. In R. Tagiuri & L. Petrullo (Eds.), *Person perception and interpersonal behavior*. Stanford: Stanford University Press.
- HESS, R.D., HOLLOWAY, S.D. & KING, D.R. (1981): *Causal explanations for high and low performance in school: Some contrasts between parents and children*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Boston.
- HESS, R.D., KASHIWAGI, K., AZUMA, H. PRICE, G.G. & DICKSON, W.P. (1980): Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States. *International Journal of Psychology*, 15, 259-271.
- HESS, R.D., McDEVITT, T.M. & CHENG, C.M. (1984): *Causal attribution by Chinese-American and Caucasian-American mothers and children about children's performances in mathematics*. Unpublished paper presented at 23rd International Congress of Psychology, Acapulco.
- HOLLOWAY, S.D. & HESS, R.D. (1982): Causal explanations for school performance: Contrasts between mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 319-327.
- HOLLOWAY, S.D. & HESS, R.D. (1985): Mothers' and teachers' attributions about children's mathematics performance. In I.E. Sigel (Hrsg.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (S. 177-199). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HUNT, J.McV. & PARASKEVOPOULOS, J. (1980): Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mother's knowledge of their abilities. *Journal of Genetic Psychology*, 136, 285-298.
- JOHNSON, J.E. & MARTIN, C. (1985): Parents' beliefs and home learning environments: Effects on cognitive development. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (S. 25-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- JONES, E.E. & DAVIS, K.E. (1965): From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Bd. 2, S. 219-266). New York: Academic Press.
- KELLY, G.A. (1955): *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- KNIGHT, R. (1981): Parents' beliefs about cognitive development: The role of experience. In A.R. Nesdale, C. Pratt, R. Grieve, J. Field, D. Illingworth & J. Hogben (Eds.), *Advances in Child Development and Research* (S. 226-229). Perth: University of Western Australia Press.
- KREITLER, H. & KREITLER, S. (1976): *Cognitive orientation and behavior*. New York: Springer.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAUCKEN, U. (1974): *Naive Verhaltenstheorie*. Stuttgart: Klett.
- LYTTON, H. (1971): Observation studies of parent-child interaction: A methodological review. *Child Development*, 42, 651-683.
- MACPHEE, D. (1981): *Manual: Knowledge of Infant Development Inventory*. Unpublished Manuscript, University of North Carolina.
- MACPHEE, D. (1983): *The nature of parents' experiences with and knowledge about infant development*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.

- McGILLICUDDY-DeLISI, A.V. (1982): Parental beliefs about developmental processes. *Human Development*, 25, 192-200(a).
- McGILLICUDDY-DeLISI, A.V. (1982): The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents' teaching strategies. In L.M. Laosa & I.E. Sigel (Hrsg.), *Families as learning environments for children*. New York: Plenum Press(b).
- McGILLICUDDY-DeLISI, A.V. (1985): The relationship between parental beliefs and children's cognitive level. In I.E. Sigel (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. S. 7-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McGUIRE, W.J. (1986): The vicissitudes of attitudes and similar emotional constructs in twentieth century psychology. *European Journal of Social Psychology*, 16, 89-130.
- MILLER, S.A. (1986): Parents' beliefs about their children's cognitive abilities. *Developmental Psychology*, 22, 76-284.
- MILLER, S.A. (1988): Parents' belief about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.
- MILLER, S.A. & DAVIS, T.L. (1992): Beliefs about children: A comparative study of mothers, teachers, peers, and self. *Child Development*, 63, 1251-1265.
- MILLER, S.A., MANHAL, M. & MEE, L.L. (1991): Parental beliefs, parental accuracy, and children's development: A search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27, 267-276.
- MILLS, R.S.L. & RUBIN, K.H. (1989): Maternal beliefs associated with socioemotional difficulties in early childhood. *Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behaviour*. Jyväskylä.
- MOSCOVICI, S. (1984): The phenomenon of social representations. In R.M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (S. 3-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- NINIO, A. (1979): The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*, 50, 976-980.
- O'CONNOR, D.J. & CARR, B. (1982): *Introduction to the theory of knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- PALACIOS, J. (1988): *Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.
- PALACIOS, J. (1990): Parents' ideas about the development and education of their children: Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.
- PARKE, R.D. (1978): Parent-infant interaction: Progress, paradigms, and problems. In G.P. Sackett (Ed.), *Observing behavior, Vol. 1: Theory and applications in mental retardation* (S. 69-94). Baltimore: University Park Press.
- PARSONS, J.E., ADLER, T.F. & KACZALA, C.M. (1982): Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- PLOMIN, R. (1987): Developmental behavioral genetics and infancy. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development (2nd edition)* (S. 1-78). New York: Plenum Press.
- ROGOFF, B., SELLERS, M.J., PIRROTTA, S., FOX, N. & WHITE, S.H. (1975): Age of assignment of roles and responsibilities to children: a cross-cultural survey. *Human Development*, 18, 353-369.
- RUBIN, K.H., MILLS, R.S.L. & ROSE-KRASNOR, L. (1990): Maternal beliefs and children's social competence. In B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- RUBLE, D.N. & HIGGINS, E.T. (1986): Developmental perspectives on social-cognitive theories: Introduction to the special issue. *Social Cognition*, 4, 97-101.

- SAMEROFF, A.J. & FEIL, L.A. (1985): Parental concepts of development . In I.E.Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (S. 83-105). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SATTLER, J.M., FELDMAN, J. & BOHANAN, A.L. (1985): Parental estimates of children's receptive vocabulary. *Psychology in the Schools*, 22, 303-307.
- SCHAEFER, E.S. & EDGERTON, M. (1985): Parent and child correlates of parental modernity. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (S. 287-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHANK, R. & ABELSON, R. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SIGEL, I.E. (1982): The relationship between parents' distancing strategies and the child's cognitive behavior. In L.M. Laosa & I.E. Sigel (Eds.), *Families as Learning Environments* (S. 47-86). New York: Plenum Press.
- SIGEL, I.E. (1985): A conceptual analysis of beliefs. In I.E. Sigel (Hrsg.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (S. 345-371). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (a)
- SIGEL, I.E. (1985) (Ed.): *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (b)
- SIGEL, I.E. & COCKING, R.R. (1977): Cognition and communication: A dialectic paradigm for development. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.), *Interaction, conversation, and the development of language* (S. 207-226). New York: Wiley.
- STEELE, B. & POLLACK, C. (1968): A psychiatric study of parents who abuse infants and small children. In R. Heffer & C. Kempe (Eds.), *The battered child*. Chicago: University of Chicago Press.
- STOLZ, L.M. (1967): *Influences on parent behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- VALSINER, J. (1987): Culture and the development of children's action. New York: Wiley.
- VALSINER, J. (1994): Cultural organization of cognitive functions. In M.P. Friedman & E.C. Carterette (Eds.), *Handbook of perception and cognition* (Bd. 16). San Diego, CA: Academic Press.
- VEDELER, D. (1987): Infant intentionality and the attribution of intentions to infants. *Human Development*, 30, 1-17.
- VOSS, H.-G.W. (1990): *Maternal role changes in the transition from the first to the second child*. Paper presented at 22nd International Congress of Applied Psychology, Kyoto, Juli 1990.
- VOSS, H.-G.W. (1991): A transgenerational perspective on infant development. In M. Lamb & H. Keller (Eds.), *Development in infancy: Perspectives from German-speaking countries*. (S.85-112). Hillsdale,NJ: Lawrence Erlbaum.
- WEGNER, D.M. & VALLACHER, R.R. (1977): *Implicit psychology: An introduction to social cognition*. New York: Oxford University Press.
- WEINER, B. (1972): *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Markham.
- WEINER, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- WECKER, A.W. (1969): Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25, 41-78.
- YEE, D. (1984): Parent perceptions and expectations for children's math achievement. *Unpublished paper*. University of Michigan.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. H.-G. W. Voß,

Institut für Psychologie der Technischen Hochschule Darmstadt,
Steubenplatz 12, 64293 Darmstadt.